

Layene Rodrigues Soares

**INDAGANDO POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA
AO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
DIÁLOGO COM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA È ITÁLIA.**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2017

Layene Rodrigues Soares

**INDAGANDO POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA
AO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
DIÁLOGO COM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA È ITÁLIA.**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

2017

%Se eu tivesse o dom de profetizar e conhecesse todos os mistérios e todo o conhecimento, e mesmo que eu tivesse o dom da fé, a ponto de falar a uma montanha e fazê-la sair do lugar, se não tivesse amor, nada seria [...] Há três coisas que permanecem: a fé, a esperança e o amor . e a maior destas é o amor.+(1 Co 13, 2-13)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem ele nada disso seria possível.

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe e meu pai, minhas irmãs Lorena e Ana Luíza e meu namorado Ramon, que me ajudaram a passar por esse momento difícil, me dando força para que esse trabalho fosse realizado com total dedicação.

Aos amigos da faculdade e professores, especialmente o Professor José Alfredo, meu orientador, pelas experiências e ensinamentos que me acompanharam durante todo o curso.

E a quem de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho, fica aqui meu carinho e gratidão, muito obrigado.

RESUMO

No Brasil, as bases educacionais são fundadas em abordagens tradicionais de ensino, há parâmetros e referenciais que pautam respectivamente os Ensinos Fundamental, Médio e a Educação Infantil. Na Educação Infantil, tende-se a copiar os sentidos da escolarização dos níveis subsequentes, bem como colocar-se subservientes a estes. Uma das consequências tem sido a fragmentação do conhecimento em áreas específicas e o privilegiamento da linguagem escrita e letrada. Neste contexto, a Educação Física tem sido tratada como especializada e seu sentido esvaziado ou reconhecido como suporte de outras aprendizagens. Para indagar uma Educação Infantil que não trata o conhecimento de forma fragmentada, foi criado um diálogo com a proposta pedagógica de Reggio Emilia – Itália, visando entender qual o sentido que a Educação Física poderia efetivamente se apropriar neste contexto.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Reggio Emilia.

ABSTRACT

In Brazil, the educational bases are based on traditional approaches of teaching, there are parameters and referentials that guide respectively Elementary, Middle and Early Childhood Education. In Early Childhood Education, one tends to copy the meanings of schooling from subsequent levels, as well as to subservient oneself to them. One of the consequences has been the fragmentation of knowledge in specific areas and the privilege of written and literate language. In this context, Physical Education has been treated as specialized and its meaning emptied or recognized as support for other learning. In order to investigate an Early Childhood Education that does not deal with knowledge in a fragmented way, it created a dialogue with the pedagogical proposal of Reggio Emilia - Italy, in order to understand the meaning that Physical Education could effectively appropriate in this context.

Keywords: Physical Education. Child education. Reggio Emilia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 INDAGANDO UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	9
2.1 Educação Física na Educação Infantil.....	15
2.2 Problematizando uma EF que não se reconhece integrada ao PPP da Escola.....	16
3 UMA ESCOLA PARA A INFÂNCIA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.1 Proposta pedagógica da Educação Infantil no Brasil - currículo de educação infantil e o lugar da Educação física.....	19
4 A ESCOLA DE REGGIO EMILIA	24
4.1 Como e porque nasceu a escola de Reggio Emilia?.....	24
4.2 A proposta pedagógica de Reggio Emilia.....	24
4.3 Possíveis diálogos com a Educação Física.....	30
5 CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende possibilitar e discutir a importância que a educação física exerce na vida das crianças dentro da Educação Infantil, visando processos, relações e desenvolvimento das mesmas.

No início, trazia como indagação se a educação física poderia servir de instrumento para ajudar na aprendizagem de outras disciplinas escolares. Entretanto, com o passar do tempo, o convívio dentro do espaço escolar, mostrou que a educação física é muito mais importante para as crianças do que apenas exercer uma função de apoio para outras disciplinas, dentro dessa lógica, surgiram outras perguntas no decorrer da formação acadêmica, que se tornaram determinantes no momento de escolha do tema deste trabalho. Por que a Educação Física é vista como secundária no aprendizado? Porque disciplinas como a matemática e o português são ditas como mais importantes? Existe alguma escola onde o aprendizado é passado de forma diferente para as crianças? Como é a educação física na educação infantil?

No Brasil, as bases educacionais são fundadas em abordagens tradicionais de ensino, há parâmetros e referenciais que pautam respectivamente os Ensinos Fundamental, Médio e a Educação Infantil. Na Educação Infantil, tende-se a copiar os sentidos da escolarização dos níveis subsequentes, bem como colocar-se subservientes a estes. Uma das consequências tem sido a fragmentação do conhecimento em áreas específicas e o privilegiamento da linguagem escrita e letrada. Neste contexto, a Educação Física tem sido tratada como especializada e seu sentido esvaziado ou reconhecido como suporte de outras aprendizagens. Por isso o sentido do meu estudo é indagar uma Educação Infantil que não trata o conhecimento de forma fragmentada, foi criado um diálogo com a proposta pedagógica de Reggio Emilia – Itália, visando entender qual o sentido que a Educação Física poderia efetivamente se apropriar neste contexto.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, ela envolve o campo educacional, onde crianças estão em um progressivo processo de desenvolvimento. Segundo Godoy (1995):

[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. (GODOY,1995, p. 21)

Propondo a realização de um estudo bibliográfico, possibilitando o envolvimento e compreensão, como possibilidade de envolvimento de um dado eixo de produção de conhecimento. Segundo Fachin (2001, p.125) “a pesquisa bibliográfica é a base para as demais pesquisas e deve-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar”. Godoy (1995) também fala sobre as pesquisas bibliográficas vistas pelo olhar qualitativo:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY,1995. p.21)

É nesta perspectiva de explorar novos olhares, e através de um envolvimento de imaginação e criatividade buscando uma fundamentação em autores como: Carolyn Edwards (1999), Malaguzzi (1999), Lella Gandini (1999), dentre outros que contribuíram para as reflexões feitas nesta pesquisa.

2 INDAGANDO UMA EDUCAÇÃO FÍSICA NA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, busquei compreender qual o caminho percorrido até a educação infantil tornar-se parte do sistema escolar. As primeiras tentativas de se criar locais com o objetivo de cuidar de crianças eram de caráter filantrópico e assistencialista, visando atender as crianças órfãs e abandonadas.

Em meados do século XVIII “Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

No decorrer do século XIX, ampliaram-se os discursos e a preocupação dos adultos acerca da educação para as crianças pequenas.

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p.62).

No final do século XIX, a construção de um país desenvolvido, as instituições de educação infantil incorporaram sentidos da escola moderna, sob influência da expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil na Europa, iniciou-se o movimento da Escola Nova.

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância, diferenciadas das proposições dos modelos escolares (ROCHA, 1999, p.55).

Os estudos de Kramer (1987) aprofundam ainda mais sobre o assunto, trazendo uma reflexão da nova função das instituições criadas para atender a perspectivas de modernização da sociedade brasileira:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (KRAMER,1987, p. 23).

No século XX, a educação brasileira passa por muitas mudanças, dentre elas a discussão sobre o cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento da Escola Nova tem como principais autores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, veio com uma proposta educacional renovadora, procurando atender e respeitar às mudanças que estavam ocorrendo, como as socioeconômicas e as políticas. Durante as duas décadas iniciais do século XX, surgem as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil.

Em 1899, foi fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, em 1929, já possuía vinte filiais em todo o país, onze creches, sendo uma delas em Curitiba. Este instituto tinha como principal objetivo, os serviços de puericultura e creche, entre as quais se destacavam a ginecologia, a distribuição de leite, a consulta a lactantes, a vacinação, etc. (MARAFON,2012)

Os anos foram passando e não tínhamos ainda nenhuma legislação que garantisse a educação para as crianças, foram preciso quase cem anos para

esse direito ser conquistado por elas, e ele veio com a Carta Constitucional de 1988. A Constituição Federal Brasileira de 1988, assegura às crianças o direito à cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assumida pela sociedade, pela família e pelo Poder Público, que é assegurada pela Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, apresenta evoluções legais e políticas para as crianças da educação infantil com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Vide arts. 7º, inciso XXV, 30, inciso VI, 208, inciso IV e 211, §2º, da CF; art. 4º, incisos I, alínea “a”, II e VIII, da LDB; art. 208, inciso III, do ECA e art. 18, nº 3, da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, de 1989. Como dito anteriormente, com as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 12.796/2013, a creche passou a ser destinada a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e a pré-escola (agora como primeira etapa da educação básica) passou a ser obrigatória para crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, tendo o ensino fundamental início aos 6 (seis) anos de idade. A creche e a pré-escola são modalidades da chamada educação infantil, que como todos os demais níveis de ensino, na forma do art. 205, caput, da CF, constituem-se num “direito de todos”. Assim sendo, embora não haja a obrigatoriedade dos pais matriculem seus filhos em creches (como ocorre com a pré-escola e o ensino fundamental), é dever do Poder Público oferecer vagas para os que assim desejarem, inclusive, na forma da Lei (art. 208, inciso III, do ECA), sob pena de responsabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi alterada pela Lei nº 12.796/2013. O documento ajusta a Lei nº 9.394/96, tornando obrigatória gratuidade da educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

A LDBEN vê a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Ela cita a Educação Infantil como nível de ensino para a educação básica, para que desempenhe assim um papel específico no sistema educacional, tendo a Educação Infantil como um papel complementar à ação da família e da comunidade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade..

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cita a Educação Física como componente da Educação Básica, bem como o ensino fundamental e médio:

Artigo 26 -- § 3º -- a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, é o documento federal que oficialmente normatiza a escola de Educação Infantil no Brasil. Este referencial foi criado como norteador para os professores, sobre os conteúdos, objetivos e didáticas escolares.

Nele é encontrado explicitamente o objetivo de garantir a construção dos conhecimentos de maneira integrada e global, com uma visão da criança em seu todo. (BRASIL, 1995, vol. 1).

O RCNEI tem seus conteúdos organizados por eixos, e que devem ser desenvolvidos com as crianças, sendo estas: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Raciocínio Lógico Matemático, Artes Visuais, Música, Movimento. O objetivo desses eixos é orientar a construção das diferentes linguagens pelas crianças, bem como as relações delas com os objetos de conhecimento. (BRASIL, 1998).

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

A documentação citada acima não fala especificamente da Educação Física, mas deixa claro a importância do corpo e do movimento, quando cita:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (VOLUME 1, p.63).

Para Vieira (2007, p.5), a Educação Física na educação infantil pode configurar-se como um espaço de conhecimento em que a criança seja sujeito na produção de sentidos, compreendendo a linguagem humana em suas amplas dimensões, em que a criança brinque e se envolva corporalmente com o mundo, com o corpo, com o movimento. Porém, observa-se ainda que em grande parte das escolas que assumem a educação infantil, ou não incluem o ensino da educação física e o professor de educação infantil, ou, quando o temos, é dentro de uma lógica nomeada como uma prática pedagógica especializada, na maioria das vezes sem conexões com a totalidade da organização dos currículos escolares.

Indagamos assim, como o conhecimento da educação física no ensino infantil poderia se organizar de uma forma transdisciplinar, inserido de forma efetiva currículo, instaurando no âmbito educacional novas possibilidades de produção e experiência de conhecimentos?

2.1 Educação Física na Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que é a base de orientação para os profissionais da área, não trata especificamente da Educação Física, mas evidencia a importância do corpo e do movimento, quando cita:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (VOLUME 1, p.63).

Ayoub (2001), aborda algumas opções de modelos encontrados em estudos para resolver esse impasse da Educação Física nas escolas de Educação Infantil.

Em linhas gerais, observamos que alguns estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora “generalista” o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas. Nesse caso, juntamente com a professora “generalista”, aparece a figura da professora “especialista”, com formação em diferentes áreas de conhecimento (como a Educação Física, por exemplo) para ministrar aulas específicas.

(AYOUB, 2001 p. 53)

O problema em torno da inserção da Educação Física na Educação Infantil seguindo a linha de pensamento onde a professora “generalista” desenvolve as diversas atividades curriculares, vem da forma com que os profissionais da área são capacitados para poderem ministra uma aula de Educação Física, muitas vezes ela é tratada apenas com uma hora para as crianças brincarem e se divertirem, perdendo seu real objetivo que é o desenvolvimento da criança como um todo, desde a motricidade a aspectos sociais. Em contrapartida, a inserção de uma professora “especialista” abre a discussão de que professores diferentes para ministrar aulas especificaras fariam com que a educação Infantil se tornasse um modelo “escolarizante”.

Grande parte dos argumentos contra a presença de especialistas nessa etapa da educação gira em torno da preocupação de assumirmos já na Educação Infantil um modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança, acentuando ainda mais tais dicotomias.

(AYOUB 2005, p. 2)

2.2 Problematizando uma EF que não se reconhece integrada ao PPP da Escola.

Como cita Backer (2001), “as aulas de Educação Física na Educação Infantil devem ser direcionadas partindo das experiências de movimentos em três âmbitos: a experiência corporal- onde através do expressar-se e do esforçar-se existe um confronto direto com o próprio corpo em movimento-; a experiência material- onde através do explorar e configurar por meio do movimento torna-se possível a experimentação do meio/objetos-; e a experiência de interação social- onde se busca o entender-se e comparar-se no sentido de saber relacionar-se com os outros em situações de movimento.’

Quando a educação física não se vê integrada ao Projeto Político Pedagógico, ela tem uma dificuldade em passar seu conhecimento integrado ao que já ocorre dentro daquele espaço educacional, dessa forma ela acaba acontecendo de forma separada, enfatizando a forma fragmentada. Um PPP de uma escola é construído pelos docentes, discentes, equipe técnico pedagógica, direção, dentre outros que fazem parte daquele sistema educacional, fazendo com que os profissionais quem vem de fora, como é o caso da educação física, não se veja integrado a esse projeto, tornando assim o ensino fragmentado. Custódio fala sobre a construção de PPP democrático para que não se perca a dimensão da totalidade:

Um PPP democrático, situado e contextualizado à realidade, participativo, onde todos os segmentos da instituição efetivamente participam da construção de um documento dessa magnitude, pode reverter significativamente questões que impedem avanços na atividade educativa, especificamente, e da própria sociedade em um âmbito geral.(CUSTODIO, 2007 p.2)

A comunidade escolar, os professores responsáveis pelas áreas específicas e os professores regente de turma da educação infantil, devem se juntar para uma elaboração coletiva do PPP, adaptando-o a realidade vivida no meio acadêmico, fazendo com que ele não perca a tão almejada totalidade.

Os estudos de Sayão (2002) indicam que para as crianças pequenas, a brincadeira serve apenas para brincar, a educação física deve está incorporada ao PPP da instituição para que o professor possa não só brincar, mas dar um sentido a brincadeira, ou criar uma brincadeira que tenha sentido com as crianças, para que o objetivo da educação física naquele ambiente seja cumprido.

O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação

Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças. (SAYÃO 2002, p. 59)

3 UMA ESCOLA PARA A INFÂNCIA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Proposta pedagógica da Educação Infantil no Brasil - currículo de educação infantil e o lugar da Educação física

Para começar a falar sobre o currículo na Educação Infantil, precisamos saber qual sua definição existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil diz que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Este documento coloca como pivô central a criança em seu planejamento curricular das creches e pré-escolas.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

As diretrizes também focam no objetivo que a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil tem:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade,

à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.
(BRASIL, 2009, p. 2-3)

Essas diretrizes, devem ser utilizadas na elaboração das propostas

pedagógicas de cada instituição que oferece o ensino da Educação Infantil, porém não existe uma política estabelecida para a Educação Infantil atualmente e somente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não são suficientes para uma elaboração consistente de uma proposta pedagógica/currículo para Educação Infantil. Cada um procura criar propostas pedagógicas de acordo com seus princípios ideológicos, de sua situação econômica, política, social e cultural, fazendo com que a tendência ao se elaborar uma proposta pedagógica/currículo seja copiar os sentidos da escolarização dos níveis subsequentes, fazendo o currículo torna-se engessado e acaba por não respeitar a diversidade que se faz presente na construção de um projeto educativo para a educação infantil.

Sonia Kramer (2001) fala sobre sua visão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica? (KRAMER 2001, p.15)

Ayoub (2001) fala em seu artigo sobre as discussões complexas que há sobre se ter “Especialistas” na Educação Infantil.

A organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os(as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança. (AYOUB 2001, p.54)

Esta discursão complexa foi citada por Ayoub (2001, p.2) quando ela fala sobre o modelo de educação física desenvolvidos nas creches e núcleos de educação infantil, [...] a educação física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definido.

Sayão (2002) aponta qual o problema existente diante o questionamento de escolarização da educação infantil:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. (SAYÃO 2002, p. 59)

Pedagogos e professores de educação física devem se juntar para fazer um trabalho único com as crianças, a presença do professor de educação física na educação infantil não precisa ser julgada como especialização, a falta de trabalho em equipe faz com que tudo fique confuso e sem solução. A educação física deve continuar na educação infantil devido aos seus infinitos benefícios, como o desenvolvimento motor, social e afetivo, porem o olhar sobre ela e as formas de serem ministradas que devem ser mudadas para que essa discussão não seja apenas sobre o currículo da educação infantil e seus afins, mas sim uma discussão sobre uma escola melhor para a infância.

Visualizar uma forma diferente de ensino é importante para que os conceitos já inseridos, a visão do ensino infantil que temos, mude, por isso no próximo capítulo vamos explorar uma organização escolar que trata o conhecimento

com totalidade, integrando diferentes áreas de conhecimento em um só espaço de maneira harmônica.

4 A ESCOLA DE REGGIO EMILIA

4.1 Como e porque nasceu a escola de Reggio Emilia?

Reggio Emília é uma das 109 províncias de Emilia Romana, fica localizada no Norte da Itália.

A história de criação da escola de Reggio Emilia começa com o fim da Segunda Guerra Mundial. Diante toda destruição e dificuldades da população que ali vivia, o desejo de um mundo melhor para as crianças pequenas começava a virar realidade. Com a venda de cavalos, um tanque de guerra e caminhões deixados para trás pelos alemães, os comerciantes, educadores e pais voluntários que moravam da região começaram a construir a tão sonhada escola para as crianças que viviam na cidade. A ideia era melhorar a vida das crianças e seus familiares através de um sistema de escola.

Esta escola era diferente, pois toda a sociedade contribuía para que a escola funcionasse, principalmente as famílias das crianças. Ao saber da criação da escola, Loris Malaguzzi comprou a ideia e ajudou a comunidade a erguer uma escola sólida, fazendo-a evoluir de um movimento cooperativo de pais para um sistema administrado pela prefeitura. O objetivo era ensinar à coletividade, sobre a união, a construção de uma nova história, e a integração para que a criança se sentisse em casa mesmo estando na escola. Estes eram o ponto chave para o sucesso desta promissora instituição de ensino.

4.2 A proposta pedagógica de Reggio Emilia

Loris Malaguzzi, é o fundador da proposta educacional de Reggio Emilia, ele idealizou nas escolas a ideia das muitas linguagens da criança. Sua abordagem foge radicalmente do ensino tradicional das escolas que pertenciam ao Estado e eram ligadas diretamente a Igreja Católica. Edwards (1999, p.30) relata isso dizendo que "historicamente, a educação precoce na Itália tem sido uma presa da emaranhada teia de relações entre a Igreja e o Estado."

Malaguzzi (1999, p.60) faz uma crítica a essas escolas de ensino tradicionais, onde diz ocorrer uma “[...] estúpida e intolerável indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade e à sua esperteza auto aproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado”.

A abordagem Reggio Emilia, segue uma linha de pensamento onde a escolarização não ficasse apenas a cargo dos professores, mas que a família também fizesse parte daquele mundo, participando das atividades desenvolvidas na escola, se tornando um pilar na educação das crianças.

“A prática de Reggio cria vínculos profundos com as famílias, estimulando a participação dos pais no dia a dia, trazendo-os para o seio da escola. A conquista de seu apoio foi fundamental para o sucesso do trabalho. Ser sensível às suas necessidades abre espaço, dialoga e desenvolve uma relação de osmose na educação das crianças.” (NOGARO 2013, p.155)

A professora Maria Cecília Cury concedeu uma entrevista interativa publicada no site e.educacial, intitulada de “A abordagem inovadora de Reggio Emília”, onde esclarece:

“Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. Ela é encorajada a explorar seu ambiente, que é rico em possibilidades, e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” — desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música —, o que a conduz a surpreendentes níveis de habilidades simbólicas e de criatividade. “

Maria Cecília Cury, também esclarece qual seria o objetivo do projeto educacional Reggio Emilia:

“O objetivo do projeto educacional Reggio Emilia é, segundo seus educadores, criar uma criança protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações e de perceber os poderes de seus pensamentos por meio da síntese de todas as linguagens: expressivas, comunicativas e cognitivas. ”

Rinaldo (1999) também dá o seu parecer sobre a abordagem que diz:

é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como pequenos grupos de camaradas. (RINALDO 1999, p.114)

Segundo Edwards (2009, p. 8), existem princípios centrais na abordagem de Reggio Emilia, resumidamente são eles: a imagem da criança como aprendiz competente e poderoso, o professor como facilitador da aprendizagem e como pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças, o ambiente como outro professor, o qual oferece provocações para o aprendizado das crianças, o currículo como provocação para as investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse, as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando pais, professores, alunos e a comunidade colaboram no processo de aprendizagem, o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la por meio da reflexão e de perguntas adicionais.

Malaguzzi (1999) fala sobre sua expectativa acerca de sua proposta pedagógica, dizendo que o desejo era

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (MALAGUZZI 1999, p.62)

As escolas de Reggio Emilia foram construídas de modo que as crianças conseguissem reproduzir ao máximo suas infinitas linguagens, valorizando a construção do processo de aprendizagem. Segundo Filippini,

[...] os educadores de Reggio Emilia falam do espaço como um container que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também vêem o espaço como conteúdo educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. (FILIPPINI1990 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 147)

A escola fornece uma sala grande para cada grupo etário e próximo a cada sala existe um mini ateliê. Todas as salas são viradas para um espaço central chamado de ~~plaza~~ piazza+ou espaço comum. Existem também um grande ateliê, uma biblioteca com computadores, um arquivo, almoxarifado e uma sala de refeições com uma cozinha, Malaguzzi descreve em detalhes a planta da escola.

[...] existe um hall de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma de organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem a vista. O hall de entrada leva a um espaço central, ou piazza, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula. As salas de aula e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas

conectadas à área Central. Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando uma das poucas ideias práticas de Piaget. Sua ideia era a de permitir que as crianças estivessem com professor ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois espaços de muitas formas. Além da sala de aula, estabelecemos os atelier, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais. Temos também os mini ateliês, próximos a cada sala de aula, que permite o trabalho em projetos extensos. Temos uma sala para música e também um arquivo, onde colocamos muitos objetos úteis, tanto grande quanto pequenos, e objetos não comerciais, feitos pelos professores e pelos pais. Em toda a escola, as paredes são utilizadas como espaços para exibição temporária e permanente do que as crianças e os professores criam: nossas paredes falam e documentam. (LORIS MALAGUZZI 1999, p. 73)

De todos seus espaços o ateliê é onde as crianças e os professores gostam mais de ficar. Esse espaço aconchegante, é uma espécie de oficina onde são executados alguns projetos de curta ou longa duração e também é descrito por malaguzzi.

O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos. Loris Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 152)

A atelierista Veia Vecchi (1999, p.130) fala que o ateliê tem duas funções, a que ajuda o aluno e a que ajuda o professor:

[...] oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pinturas, desenhos e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas.[...] ajuda que os

professores compreendam como as crianças enfrentam veículos autônomos de liberdade expressiva e liberdade positiva e liberdade simbólica e vias de comunicação o ateliê tem o efeito importante provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas.

(VECCHI,1999 p.130)

Vecchi (1999) também fala sobre outras funções atribuídas ao ateliê nas escola de Reggio Emilia, “Outra função importante do ateliê era de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola.”.

Vimos até agora que o espaço em si é algo que faz parte da abordagem de Reggio Emilia e é tão importante quanto os professores e a família, pois é dentro dele e de suas diversidades que as crianças são educadas e constroem seus conhecimentos, ele proporciona tudo para que as crianças executarem seus projetos e exporem seus conhecimentos das formas mais diversas possíveis.

O espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações intercâmbios entre elas (as crianças). O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças. (GANDINI,1999, p.151)

Os projetos são realizados quase sempre em pequenos grupos de crianças, por ser considerado mais produtivo, uma quantidade menor de crianças possibilita ao professor uma melhor observação de cada aluno e as crianças uma melhor comunicação e troca de ideia com todo o grupo. Gandini (1999), fala um pouco sobre essa atividade:

[...] através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorar uma trilha não explorada. (GANDINI 1999, p.151)

De acordo com a evolução do projeto, os professores planejam de diversas formas como prolongar por mais tempo o tema, eles pesquisam modos mais eficazes para que esse projeto possa continuar a agregar no aprendizado as crianças, e então essas ideias encontradas são levadas de volta para as crianças para serem examinadas.

Rinaldi (1999) fala que a equipe de ensino trabalha sempre com outros adultos para a elaboração dos projetos e documentação do mesmo, mas que isso ocorre de maneira diferente em cada escola. No geral a documentação inclui registros por fotografias dos momentos mais importantes da atividade, vídeos, gravação de áudios impressões, o registo do dialogo das crianças e a recolha das construções feitas pelas crianças. Esses materiais usados nos registros ajudam o professor a perceber pequenas coisas que passaram despercebidas aos seus olhos no momento da atividade, possibilitando uma visão mais crítica e completa dos acontecimentos diante a riqueza de detalhes que eles proporcionam.

A abordagem de Reggio Emilia não é engessada, não há um formato a ser seguido, o objetivo é colocar a criança como o eixo principal dos registros, para que mais tarde o professor possa refletir sobre o trabalho pedagógico, a pratica, podendo incrementar mais na aprendizagem tanto ao aluno quanto na sua própria e depois dividir os resultados com os colegas de profissão gerando uma reflexão sobre os registros.

4.3 Possível diálogo com a Educação Física

Como em Reggio Emilia não se tem a matéria propriamente dita Educação Física, não significa que ela não está inserida no dia a dia das crianças que ali

estudam. Ela está presente nas atividades feitas em sala de aula, nos ateliês, nos projetos executados fora e dentro das escolas. O brincar pode ser visto de forma simples, apenas para fornecer as crianças uma vivência alegre, mas ele é de suma importância, pois além de proporcionar tudo isso, ainda ajuda na construção da consciência corporal dos alunos, o brincar é um instrumento para a construção do conhecimento.

O espaço das escolas de Reggio Emilia é próprio para esse desenvolvimento das crianças, pois como já foi dito anteriormente a escola conta com uma sala de música, com espelhos e vidros entre as salas para que os alunos tenham um melhor reconhecimento de si e de seus colegas, ateliês com diversas matérias disponíveis para a criação de diversos objetos.

Não existe um privilegiamento de qualquer assunto ou matéria em Reggio Emilia, nem mesmo uma fragmentação de conhecimento, mesmo se tendo possíveis diálogos com a educação física inserido em alguns de seus projetos e vivências.

Um possível diálogo interessante com a Educação Física ocorreu na escola Diana. O projeto do salto em distância foi documentado e apresentado no livro “As cem linguagens da criança”.

O projeto do salto em distância tornou-se um estudo de caso bem-documentado da pedagogia das pré-escolas de Reggio Emilia. O projeto que durou cerca de oito semanas, ocorreu na Escola de Diana, uma escola para crianças de 3 aos 6 anos, no coração do Parque Municipal de Reggio Emilia. [...]Quatro crianças ofereceram-se para planejar e desenhar um evento atlético, mais em vários momentos o comitê solicitou auxílio de toda sua classe e, ao final, toda a escola e a comunidade estavam envolvidas, particularmente durante os seis dias para o encontro de qualificação e para o campeonato. As atividades durante o projeto emergiram de modo orgânico e foram documentadas diariamente (principalmente em fitas de áudio registros de observações). (FORMAN, 1999, p. 177 e178)

Foram utilizadas praticamente todas as maneiras possíveis de se expressar e entender o salto em distância com as crianças para conseguir montar uma

competição. George Forman (1999, p. 178, 179, 180) disponibilizou uma lista com todas as atividades feitas durante as oito semanas:

- 1.0 Observar e agir de acordo com fotografias de competidores Olímpicos de salto em distância
- 2.0 Discussões verbais acerca dos conhecimentos iniciais sobre salto em distância
- 3.0 Confeção de um esboço da pista, saltadores dos obstáculos e do modo de pontuar
- 4.0 Desenho da pista: local para a corrida e área de conclusão do salto
- 5.0 Experimentação com velocidade de corrida x distância do salto
- 6.0 Preparação da pista no Jardim, usando giz branco
- 7.0 Debate sobre handicap (vantagem) para meninas usando pequenas réplicas de objetos
- 8.0 Desenho de seis pôsteres para regras da competição
 - 8.1 Local da partida
 - 8.2 Permissão para três falsas largadas
 - 8.3 Intervalo de três dias antes da largada
 - 8.4 Velocidade e local do salto
 - 8.5 O toque do pé
 - 8.6 Medição da marca da pegada
- 9.0 Apresentação das regras a toda a classe
- 10.0 Planejamento do treinamento, roupas e dieta
- 11.0 Confeção de pôsteres chamando para inscrição dos participantes
- 12.0 Confeção de pôsteres para designação de corridas por capacidade
- 13.0 Confeção de pôsteres para calendário da competição por capacidade
- 14.0 Redação de uma carta-convite para todas as crianças da escola

- 15.0 Criação de pôsteres de publicidade da competição para toda a cidade
- 16.0 Redação das regras para a premiação
- 17.0 Redação de pronunciamento de encerramento depois da competição
- 18.0 Confeção de um pôster de regras para a medição de três saltos por pessoa
- 19.0 Aprender a medir a distância – seis etapas
 - 19.1 Um: usar cordão para registrar a distância saltada
 - 19.2 Dois: tentar usar a fita métrica
 - 19.3 Três: correção da medição em fita
 - 19.4 Quatro: transcrição dos símbolos da medição em fita para o papel
 - 19.5 Cinco: comparação da medida em fita com medição em régua de carpinteiro
 - 19.6 Seis: reinventar a notação convencional do valor do local
- 20.0 Preparação de insígnias para cada saltador
- 21.0 Redação de regras para o juiz e auxiliares
- 22.0 Implementação dos planos: o dia da competição final
 - 22.1 A corrida e o salto à distancia
 - 22.2 Medição de cada salto com cordão
 - 22.3 Colocação dos cordões na parede
 - 22.4 Uso da fita para medir os cordões mais longos
 - 22.5 Concessão de troféus
 - 22.6 Os beijos para os senhores e as senhoras

Depois de analisar a lista de atividade, vimos que foram exploradas diversas formas de aprendizado dentro do mesmo contexto, que era o salto em distância. Foram trabalhadas diversas vertentes da modalidade esportiva, inclusive sua pratica, mas não foram deixadas de lado as produções de texto, as confecções de cartazes, o uso da matemática e nem mesmo o respeito

pelos senhores e senhoras que ali estavam prestigiando o evento. Este projeto mesmo não sendo específico da educação física ou da matemática, mostrou nada mais nada menos que uma “matéria” não precisa sobrepor a outra, elas podem caminhar juntas, complementando e enriquecendo o conhecimento passado para os alunos.

FORMAN (1999, p.193) [...] todas as crianças aprendem melhor quando podem usar múltiplos sistemas simbólicos para o entendimento de relações complexas, particularmente quando essas relações complexas são parte de um projeto do mundo real que dá a essas relações uma gestalt holística.

5 CONCLUSÃO

Este estudo possibilitou fazer uma viagem no tempo para entender as origens da educação infantil e quando a educação física foi introduzida neste meio. Possibilitou verificar também que há uma grande dificuldade dos profissionais que trabalham com a educação infantil em agregar à educação física em seus projetos. A Educação Física está fundamentada nas leis, porém, necessita estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico da escola de educação infantil, pois quando ela não se vê integrada ao Projeto Político Pedagógico, tem uma dificuldade em passar seu conhecimento integrado ao que já ocorre dentro daquele espaço educacional, dessa forma a educação física acaba acontecendo de forma separada, enfatizando a forma fragmentada.

O diálogo com a escola de Reggio Emilia foi feito nesse trabalho não com o intuito de trazer a abordagem para o ensino de nosso país, pois sabemos que as realidades institucionais, socioculturais e econômicas são muito diferentes, mas mostrar que ainda que na Educação Infantil não tenhamos a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças, é importante que as situações de ensino sejam organizadas de modo diferente, ou seja, uma “matéria” não precisa sobrepôr a outra, elas podem caminhar juntas, complementando e enriquecendo o conhecimento passado para os alunos.

Um Projeto Político-Pedagógico feito em conjunto pode trazer infinitos benefícios para os alunos e possibilidades de um novo olhar para melhorar a educação infantil.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. p.53-60, 2001. Suplemento 4.

_____. **Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: n. 26, v. 3, p. 143-158, maio 2005

BAECKER, 2001, *apud* BASEI, P. A. **A Educação Física na Educação Infantil**: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación, nº 47/3. 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. **Lei n 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Lei n 9394** de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. n.º **12.796**, de 04 de abril de 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CAVALARO, G. A; MULLER, R. V. **Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada.** Educar; Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora UFPR

CURY, Maria Cecília. **A abordagem inovadora de Reggio Emília.** Disponível em: < www.educacional.com.br> Acesso em: 04 de Agosto 2016.

Custódio, F. A. C. (2007). **Projeto político pedagógico, educação física e o professor:** mediações na perspectiva de uma educação transformadora, Acesso em: 27 de Março de 2016

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EDWARDS, C. P. **Boa escolarização para as crianças de amanhã.** Pátio Educação Infantil, ano VI, n. 18, p. 6-9, nov. 2008/fev. 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p125.

FILIPPINI, Tizziana. **O papel do pedagogo.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 123-127.

FORMAN, George. **Múltipla simbolização no projeto do salto em distância.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem**

linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 177-193.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995.

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil:** para retomar o debate. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 24, Caxambu, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil:** um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica- PUC-PR/FATEB, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbe on-line. Campinas, nº33, p.78-95, março de 2009.

NOGARO, A. **RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012. Perspectiva, Erechim. v.37, n.140, dezembro/2013**

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, apud CAVALARO, G. A; MULLER, R. V. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. Educar; Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora UFPR.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2, apud CAVALARO, G. A; MULLER, R. V. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. Educar; Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora UFPR.

ROCHA. E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC, 1999.

SÁ, Alessandra Latalisa de . **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia.** Belo Horizonte: Paidéia, 2010. 55-80.

SAYÃO, D. T. **Corpo e Movimento:** Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

VECCHI, V. **O Papel do Ateliarista.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

VIEIRA, 2007, p. 5 *apud* JUNIOR, J. S. V. **Educação Física e os Conteúdos da Educação Infantil**. Criciúma. Novembro de 2012.